

Análisis del uso de cláusulas relativas en inglés (L2) en un corpus de textos escritos por estudiantes del nivel medio superior

LUCÍA VALENCIA-GARCÍA¹



Resumen

El propósito de este artículo es evidenciar el proceso de adquisición y desarrollo de la producción escrita de las cláusulas relativas en inglés como segunda lengua (L2) de los estudiantes mexicanos del Nivel Medio Superior (NMS) de distintos niveles de proficiencia: A2 y B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en contexto escolar y conocer las implicaciones en su desarrollo académico. Para ello, se utilizó un corpus de textos argumentativos producidos por dichos estudiantes que expresan una opinión y se analizó el uso de esta estructura gramatical evidenciando su nivel de adquisición y el desarrollo de los procesos cognitivos en el discurso escrito tomando como referencia la jerarquía de la accesibilidad de la frase nominal (NPAH) de Kennan and Comrie (1977). Sumado a ello, a partir de los errores encontrados en este análisis, se evidenciaron los patrones que aún no son adquiridos y se revelaron las etapas de transferencia a partir de las propiedades de estructura y procesamiento de los mapas de auto organización (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Palabras clave: Cláusulas relativas (L2), Proceso de adquisición, Procesos cognitivos, Discurso escrito.

Analysis of the Use of Relative Clauses in English (L2) in a Corpus of Written Texts of High School Students

Abstract

The aim of this study is to show the process of acquisition and development of written production of relative clauses in English as a second language (L2) of Mexican high school students with different levels: A2 and B1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in an academic context to get to know the implicatures in their academic development. A corpus of argumentative written texts of the students in which they expressed an opinion was analyzed to show their level of acquisition and the cognitive processes developed in written texts taking in consideration the Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH). In addition, found errors showed the patterns that were not acquired yet and revealed the stages of transfer from the properties of structure and the process of self- organization maps (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Key Words: Relative Clauses (L2), Acquisition Process, Cognitive Processes, Written Speech.

Recibido: 2 de abril de 2021
Aceptado: 4 de junio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad Autónoma de Querétaro. lucia.valencia@uaq.mx

Introducción

La producción escrita de la lengua materna (L1) en contextos académicos y escolares ha sido una temática recurrente de diferentes investigaciones y gracias a éstas se ha podido tomar consciencia sobre las dificultades que presentan los estudiantes en relación con la lectura y a la escritura, así como sobre la necesidad de buscar opciones que permitan un mejor desempeño académico. Algunas de estas dificultades se presentan debido a que, desde el inicio de los años escolares y hasta la edad adulta, los estudiantes adquieren y desarrollan diferentes niveles de complejidad en la producción escrita (Nippold, 2005). Estos niveles están relacionados con el género discursivo, el contexto comunicativo y la madurez cognitiva, lingüística y social de los estudiantes. Debido a ello, en estos contextos se desarrollan las diferentes competencias lingüísticas, y es la competencia gramatical que el aprendiz desarrolla la que refleja su habilidad de reconocer y producir oraciones bien estructuradas en textos coherentes siendo esto esencial para el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la etapa de la adolescencia, el desarrollo del lenguaje está caracterizado por un crecimiento gradual y prolongado en todos los dominios lingüísticos mayores, incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática (Nippold, 2014). Durante el desarrollo sintáctico, las oraciones se vuelven más largas y complejas conteniendo un mejor uso de las cláusulas subordinadas: relativas, sustantivas y adverbiales (Nippold, 2007). Es en esta etapa donde, a partir de las cláusulas subordinadas, el usuario proficiente de la lengua puede integrar múltiples ideas que tienen una mayor facilidad para ser procesadas y que permite al hablante realizar funciones únicas.

En el contexto escolar, el desarrollo de la complejidad sintáctica implica que el aprendiz involucre sus procesos cognitivos complejos que van desde el pensamiento abstracto, la comprensión del lenguaje no literal, la reflexión sobre el lenguaje en sí mismo, el reconocimiento de las perspectivas de otras personas y de sí mismo (Nippold, 2007).

Por otro lado, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), el desarrollo de las competencias de expresión y producción, oral y escrita y la adquisición de estructuras lingüísticas también presentan un gran desafío para los estudiantes. En cuanto a la producción escrita en contextos académicos y escolares, varios estudios han mostrado las

diferencias importantes y significativas entre las propiedades de los textos en la L1 y la L2, las cuales pueden diferir sustancialmente de una lengua a otra y de una cultura a otra.

Si bien todas las estructuras gramaticales de las cláusulas subordinadas son complejas, las cláusulas subordinadas relativas en inglés representan un gran reto para los estudiantes de español (L1) para esta L2 debido a una mayor complejidad y variedad sintáctica en algunas estructuras y a que los componentes de estilo y dialectales son los que permiten su uso correcto.

La presente investigación surge de la necesidad de observar la adquisición y desarrollo de la producción escrita de las cláusulas relativas en inglés (L2) de los estudiantes mexicanos del nivel medio superior (NMS) de distintos niveles de proficiencia: básico e intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en contexto escolar y conocer las implicaciones en su desarrollo académico.

La primera sección de este documento hace una aproximación a las cláusulas subordinadas relativas en español y en inglés, así como un análisis del proceso de adquisición de esta estructura gramatical. En la segunda sección, se da a conocer información sobre el método utilizado y, en la tercera sección, de los participantes y del corpus de textos escritos para la recolección de los datos. Posteriormente, en la cuarta sección, se muestra un análisis cualitativo y cuantitativo en relación con el nivel de adquisición de las cláusulas subordinadas relativas de estudiantes de diferentes niveles de inglés (L2) de acuerdo con el MCERL. Finalmente, en la quinta sección, se presentan algunos resultados y en la sexta sección, consideraciones con respecto a los hallazgos de este estudio.

Las cláusulas relativas en español y en inglés

Debido a que el objetivo general de esta investigación es observar el uso de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el discurso escrito de estudiantes mexicanos en el contexto escolar, y con la finalidad de fundamentar el análisis de cláusulas subordinadas relativas, es preciso exponer enseguida las características específicas de cada una de dichas cláusulas, tanto en español (L1), como en inglés (L2) mostrando las diferencias y similitudes así como las problemáticas que éstas presentan en el plano lingüístico y cognitivo.

Las cláusulas subordinadas relativas, tanto en inglés como en español, modifican, o dicen algo, de un sustantivo en la cláusula principal de la oración y, al estar adheridas a la cláusula principal no podrían ser independientes debido a que están de cierta forma incompletas creando un vacío léxico (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). Además, funcionan como modificadores restrictivos y no restrictivos de frases nominales y, por lo tanto, son funcionalmente paralelas a un adjetivo atributivo (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). Su función referencial se remite a un antecedente previamente mencionado y el relativo, siendo un sustituto de su antecedente, cumple una función sintáctica en el interior de la cláusula: sujeto (S), objeto directo (O), término de un sintagma preposicional (SP) y adjunto (A) (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007). En cuanto a su estructura, estas cláusulas están encabezadas por un elemento relativizador: pronombre o adverbio, se incluyen a la cláusula principal y tienen un carácter referencial desempeñando una función dentro de la cláusula: como argumento o como adjunto. También, éstas presentan diferencias tanto en su estructura interna como en la relación que tienen con la cláusula principal (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007).

Por otro lado, en ambas lenguas, las cláusulas subordinadas relativas se clasifican como: restrictivas y no restrictivas (Quirk *et al.*, 1985); esto debido a su relación con el antecedente de la cláusula principal: especificativas (restrictivas) y explicativas (incidentales) (Brucart, 1987). Por último, los contextos comunicativos y géneros discursivos donde se usan dichas cláusulas son en discurso oral y escrito (informal/formal) en géneros discursivos: descriptivos, narrativos y argumentativos (Quirk *et al.*, 1985; Brucart, 1987; Di

Tullio, 1997; Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999; Shopen, 2007).

Ahora bien, existen ciertas diferencias en esta estructura gramatical que varían en el español y en el inglés ya que las cláusulas relativas en inglés son especialmente marcadas u omitidas, o no, y pueden ser reducidas o nominalizadas (Quirk *et al.*, 1985; Shopen, 2007). Sumado a ello, los pronombres relativos en inglés tienen funciones que se relacionan con ciertos roles semánticos y sintácticos que varían en el español. Y, finalmente, en cuanto a la cantidad de estructuras en inglés, existe una mayor cantidad de éstas sumando un total de 20, y 40 si se cuentan las estructuras con el pronombre relativo 'whose'.

Adquisición de cláusulas relativas

La adquisición de cláusulas relativas ha sido sujeta a numerosas investigaciones y la mayoría de ellas se han concentrado en la comprensión de cláusulas relativas en inglés (L1) de niños. Como se mencionó anteriormente, el inglés tiene una gran variedad de cláusulas relativas, las cuales son clasificadas de acuerdo con dos características estructurales: 1. El rol sintáctico del encabezado, esto es, el elemento de la cláusula principal que es modificado por la cláusula relativa; y 2. El rol sintáctico del vacío, esto es, el elemento que es vaciado o relativizado dentro de la cláusula relativa. A pesar de que el encabezado y el vacío pueden servir a cualquier rol sintáctico, la literatura de adquisición de cláusulas relativas se ha concentrado en 4 tipos en particular (ver Cuadro 1).

Los patrones de las oraciones que se observan en la adquisición de una segunda lengua generalmente son atribuidos a tres fuentes: universales del lenguaje, transferencia de la L1, o el aprendizaje directo de la L2. Este estudio busca enfocarse en analizar estos roles en el uso de las cláusulas relativas en inglés (L2). En esta área, la consideración universal más prominente es la jerarquía de la accesibilidad de la frase

Cuadro 1. Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés

Cláusulas SS	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el sujeto.	The horse <u>that pushed the goat</u> stands on the lion.
Cláusulas SO	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el objeto.	The cow <u>that the sheep pushed</u> stands on the kangaroo.
Cláusulas OS	Cláusulas relativas que modifican el objeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el sujeto.	The cow pushes the kangaroo <u>that jumped over the goat</u> .
Cláusulas OO	Cláusulas relativas que modifican el objeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico (gap) en el objeto.	The kangaroo stands on the pig <u>that the sheep pushed</u> .

Fuente: Tomado de Tavakolian (1977).

nominal (NPAH) de Kennan and Comrie (1977). Esta jerarquía establece las implicaciones universales que regulan los tipos de funciones gramaticales que los elementos relativizadores pueden mantener en una cláusula relativa. Las funciones gramaticales son acomodadas en una jerarquía de tal forma que si, en ese lenguaje, un elemento relativizador puede mantener una función gramatical dada, también puede sostener todas las funciones de las jerarquías más altas. Es así como esta jerarquía argumenta en el campo interlingüístico, el grado en la relativización en una frase nominal de la siguiente forma: Sujeto > Objeto directo > Objeto indirecto > Oblicuo > Genitivo > Objeto de comparación.

A partir de varios estudios previamente realizados en este campo, los de hablantes de (L1) han mostrado la consistencia con esta jerarquía ya que han demostrado que las relativas de sujeto son más fáciles de adquirir que las relativas de objeto. En el caso de los aprendices de (L2), los estudios previos han indicado que las relativas de sujeto son típicamente más fáciles que las relativas de objeto.

La construcción sintáctica por observar en este estudio incluye las cláusulas relativas con encabezado externo. En inglés, la tipología de construcción de la cláusula relativa se compone de tres elementos: vacíos, pronombres relativos y encabezados. A excepción de los casos de extraposición, la cláusula relativa sigue al encabezado nominal. La cláusula relativa por sí misma empieza con un relativizador (*that, which, who, etc.*) en una posición de cláusula inicial y la frase nominal relativizada desaparece, lo que produce un vacío. Las cláusulas relativas de sujeto son las que el encabezado de la frase nominal es el sujeto del verbo dentro de la cláusula y las cláusulas relativas de objeto son aquellas en las que el encabezado de la frase nominal es el objeto del verbo dentro de la cláusula y en éstas el objeto relativizador puede ser eliminado.

Adquisición de cláusulas relativas en inglés como L2

En el caso de una L2, existen estudios que han apoyado las predicciones hechas por la NPAH: las cláusulas relativas de sujeto han mostrado una mayor frecuencia y precisión, seguidas por las relativas de objeto directo, y así sucesivamente. Una posible explicación es debido a la hipótesis de la distancia lineal de Tarallo y Myhill (1983), que dice que el vínculo incrementa la dificultad del procesamiento de una oración en la distancia de forma lineal entre los

vacíos y los rellenos, como sucede en el caso de las relativas de sujeto y objeto. Las operaciones cognitivas llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante el procesamiento superficial de la estructura.

Otra explicación que se ha demostrado en estudios previos es que la NPAH es la hipótesis de profundidad estructural propuesta por O'Grady (1996), que dice que la dificultad del procesamiento de una cláusula relativa está determinada por el número de nodos sintácticos que intervienen entre el encabezado de la frase nominal y el vacío; qué tan profundo está el vacío incrustado correspondiente a la frase nominal relativizada. En inglés, las relativas de sujeto involucran dos nodos, mientras que las relativas de objeto involucran tres. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la formulación de la estructura sintáctica.

Por otro lado, MacWhinney (1997), a partir de la hipótesis de cambio, también da una perspectiva y explicación a la NPAH argumentando que los hablantes y oyentes prefieren oraciones en las cuales el sujeto iguala la perspectiva humana sin marcación de la forma más parecida posible y que esta perspectiva cambia la interacción con la integración y la comprensión de la construcción oracional. De acuerdo con esta hipótesis, mientras más cambie la perspectiva que la oración tiene, habrá mayor dificultad en la comprensión de la oración. Por ello, la dificultad de las relativas de objeto es debida al hecho de que éstas requieren más cambios de perspectiva que las relativas de sujeto. Esta hipótesis atribuye las dificultades previamente mencionadas al proceso que está descrito en la NPAH por los incrementos del número de operaciones cognitivas que se requieren para varios de los patrones de la cláusula relativa. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la construcción del modelo mental (MacWhinney, 2008). Estas operaciones cognitivas pueden ser utilizadas para el análisis del rol de la tarea, la perspectiva en sí mismo, la perspectiva en otros y el cambio de perspectiva.

En el Modelo de Competencia basado en claves (MacWhinney & Bates, 1989) se argumenta que el análisis es dirigido por las claves superficiales como el orden de palabras, las marcas gramaticales, las claves prosódicas y la información sobre la clase gramatical. Es así como el análisis es el proceso de buscar candidatos para llenar estas vacantes, las cuales en inglés son generadas por verbos.

El procesamiento basado en claves asume que mientras más estables sean las claves, más fácil y efi-

ciente se vuelve el análisis. La fuerza de las claves se mide a partir del posicionamiento de éstas observando los patrones de sus efectos principales y sus interacciones (Bates & MacWhinney, 1989). Las claves de validez, disponibilidad y confiabilidad pueden rastrear la validez y fuerza de cada clave. En cuanto al proceso de aprendizaje de una L2, la clave inicial de transferencia en un tiempo determinado permite que la clave de validez en la L2 sea correcta.

Por otra parte, para el procesamiento de información, la Teoría de Procesamiento (cf. Pienemann, 1999, 2007) hace una predicción sobre el desarrollo de palabras que comienza a partir del orden de palabras con orden canónico, movimiento sin interrupción del orden canónico, el orden canónico es interrumpido, las categorías gramaticales se reconocen y finalmente se reconocen las subcadenas.

En la producción de construcciones, Goldberg (2006) menciona que el conocimiento más específico siempre se apropia del conocimiento general, siempre y cuando ambos satisfagan las demandas funcionales del contexto de forma equitativamente correcta. Esto es, los componentes más específicos deben ser producidos de manera preferente sobre los componentes representados de forma más abstracta; siempre y cuando ambos compartan la misma información semántica y pragmática.

En cuanto a la transferencia, MacWhinney (2005a) menciona que, en general, para los aprendices de una L1 y una L2, los problemas de fluidez surgen por retrasos en el acceso lexical, en el desorden de componentes (que no se pueden transferir de forma literal) y la selección de marcadores de concordancia. De igual forma, menciona que la fluidez surge a través de la práctica del relleno de argumentos y mejoras en la velocidad del acceso lexical, así como las selecciones entre los competidores.

Lo anterior será considerado para el análisis de los datos obtenidos para este estudio ya que el objetivo es analizar el uso de cláusulas relativas en inglés (L2) y de esta forma, se podrá evidenciar el nivel de adquisición y el desarrollo de los procesos cognitivos en el discurso escrito por parte de los estudiantes de nivel A2 y B1. De igual forma, a partir de los errores encontrados en este análisis, se podrán evidenciar los patrones que aun no son adquiridos y revelar las etapas de transferencia a partir de las propiedades de estructura y procesamiento de los mapas de auto organización (SOMs) (Kohonen, 1990, Farkas & MacWhinney, 2004).

Las cláusulas relativas y el MCERL

El Marco Común Europeo de Referencia sobre las Lenguas (MCERL) define la producción escrita como “actividades que el usuario/aprendiz produce en un texto escrito, el cual es recibido por un determinado número de lectores” (Council of Europe, 2001, p. 61). Existen tres escalas disponibles para el discurso escrito (Council of Europe, 2001, pp. 61-62), las cuales sirven como guía para ilustrar las escalas de la Producción Escrita General y describe el uso de patrones organizacionales y de los propósitos que el aprendiz necesita abordar en las diversas actividades de escritura (ver Cuadro 2).

En cuanto a las competencias lingüísticas, el MCERL las clasifica en lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortológica. La competencia gramatical es definida como “el conocimiento de, y la habilidad de usar, los recursos gramaticales del lenguaje”. De igual forma, menciona que la competencia gramatical “es la habilidad para comprender y expresar un significado al producir o reconocer frases bien formadas y oraciones de acuerdo con estos principios” (Council of Europe, 2001, p. 114). Para esta competencia existe una escala la cual sirve para evidenciar en qué teoría de gramática los aprendices han basado su trabajo, y qué elementos, categorías, clases, estructuras y relaciones gramaticales tienen o requieren (ver Cuadro 3).

Por otro lado, el MCERL hace una diferencia entre la morfología (que trata con la organización interna de las palabras) y la sintaxis. A esta última la define como la organización de palabras dentro de oraciones en términos de categorías, elementos, clases, estructuras, procesos y relaciones involucradas, presentadas en forma de un set de reglas. Asimismo, menciona que la sintaxis del lenguaje de un nativo hablante maduro es altamente complejo y en gran parte inconsciente. La habilidad para organizar oraciones y transmitir un significado es el aspecto central de la competencia comunicativa (Council of Europe, 2001, p. 115).

Otra competencia lingüística que se refleja en esta escala es la semántica y el MCERL menciona que con ésta el aprendiz trata con su consciencia y el control en la organización del significado. Para ello la semántica lexical abarca las preguntas de una palabra, la semántica gramatical abarca el significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales y la semántica pragmática abarca las relaciones lógicas tales como vinculación, presuposición, implicatura, etc. (Council of Europe, 2001, p. 116).

Cuadro 2. Escala Ilustrativa de la Producción Escrita

	OVERALL WRITTEN PRODUCTION
C2	<i>Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.</i>
C1	<i>Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
B1	<i>Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.</i>
A1	<i>Can write simple isolated phrases and sentences.</i>

Fuente: Council of Europe (2001, p. 61).

Este estudio toma como escalas la de Producción escrita y la Competencia gramatical como referencia ya que refleja los niveles de desarrollo del MCERL, donde en un nivel A1 se espera el uso de oraciones y frases simples con un control limitado de estructuras

gramaticales y patrones de oraciones simples; en un nivel A2 se espera el uso y dominio de frases simples y oraciones coordinadas con un uso correcto de estructuras gramaticales simples con ciertos errores. En niveles más altos, el rango de textos y el dominio

Cuadro 3. Escala Ilustrativa de la Competencia Gramatical

	GRAMMATICAL ACCURACY
C2	<i>Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).</i>
C1	<i>Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.</i>
B2	<i>Good grammatical control; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.</i>
	<i>Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding.</i>
B1	<i>Communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express.</i>
	<i>Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.</i>
A2	<i>Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes – for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement; nevertheless, it is usually clear what he/she is trying to say.</i>
A1	<i>Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire.</i>

Fuente: Council of Europe (2001 p. 114).

de estructuras gramaticales varían y se espera que éstos se incrementen logrando una apropiación completa en el nivel C2.

Por último, el MCERL describe la producción escrita y la competencia gramatical en relación con el grado de control y eficiencia con el cual los diferentes tipos de textos y estructuras gramaticales son usados: en los niveles A1, A2 y B1 existe una referencia limitada y está generada debido al control de textos y de estructuras. En el nivel B1+, hay una referencia explícita para el uso de estructuras gramaticales referida como “eficiente”, en el nivel C1 como “controlada” y finalmente en el nivel C2 como “completa y apropiada”.

Método

Este estudio analiza una hipótesis: las cláusulas relativas de objeto son más difíciles de producir ya que implican una mayor dificultad de procesamiento que las relativas de sujeto para los niveles A2 y B1 del MCERL. Esto es debido a que las cláusulas relativas de objeto requieren de un mayor cambio de perspectiva y, de igual forma, las cláusulas relativas de sujeto pueden proveer claves más confiables para estructuras las próximas estructuras.

A partir de los usos no correctos, se analiza si las estrategias de procesamiento de la L1 están afectando el procesamiento de la L2. En este caso, los estudiantes de español (L1) necesitan ajustar sus claves morfológicas, de orden de palabras y semánticas para producir de forma escrita cláusulas relativas en inglés (L2). El interés de este estudio es identificar la adquisición de los patrones de las cláusulas relativas de sujeto y objeto y cómo el dominio de las claves de la L1 afecta el procesamiento de las cláusulas relativas.

La orientación teórica para este estudio se deriva del enfoque de procesamiento basado en claves del Modelo de Competencia (Bates & MacWhinney, 1982, 1989) y se relaciona con la perspectiva de la hipótesis de cambio de perspectiva (MacWhinney, 1977, 1982; MacWhinney & Pleh, 1988), haciendo algunas consideraciones en las formas en que otros enfoques pudieran considerar otros aspectos de los resultados obtenidos.

Tipo de estudio

Uno de los enfoques de esta investigación es cuantitativo y se recolectaron datos para probar la hipótesis con base en una medición numérica y un análisis estadístico. Lo anterior es para probar las teorías

correspondientes al tema de la complejidad sintáctica y establecer patrones de producción escrita en el grupo de estudiantes de 15 y 16 años nativo hablantes del español. Del mismo modo, tiene un enfoque cualitativo pues se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes relacionados con la subordinación de cláusulas relativas de sujeto y objeto en inglés (L2) y describir las tendencias en la producción de éstas en los niveles A2 y B1 del MCERL.

Instrumento

Se decidió realizar una tarea de producción escrita de un texto argumentativo para expresar una opinión, ya que ésta se consideró adecuada para el nivel de inglés (L2) de los participantes y la edad mencionada. El tema del texto producido era “How great leaders inspire action” y tenía un total de 90-100 palabras. Para este estudio se seleccionaron para el análisis: 15 textos del nivel A2 y 15 textos del nivel B1.

Procedimiento

Una vez recolectados los datos, se llevo a cabo la transcripción de los 30 textos por medio del programa de Word y se realizó un corte por cláusula de acuerdo a los criterios de Berman & Slobin (1994). Bajo estos criterios, la unidad básica de análisis es la cláusula, la cual es definida por estos autores como la unidad que contiene un predicado unificado que expresa cualquier situación simple, ya sea una actividad, un evento o un estado, y que incluye tanto verbos finitos como no finitos y, de igual forma, adjetivos predicativos. Igualmente, una cláusula se define por su estructura interna y de acuerdo ella puede ser simple, compleja o compuesta y de tipo principal o subordinada.

A partir de lo anterior, para el análisis de las cláusulas se utilizó el programa Excel. El análisis se llevó a cabo en tres partes: en la primera, una vez realizadas todas las transcripciones, se hizo un conteo total por cláusula relativa de sujeto y de objeto de todos los textos. Posteriormente, se categorizaron los tipos de errores: léxicos, morfológicos, gramaticales, sintácticos del discurso escrito, de transferencia, semánticos y pragmáticos. Y, por último, se llevó a cabo un análisis estadístico porcentual de las cláusulas.

Para el análisis estadístico se propuso utilizar la prueba Mann-Whitney-Wilcoxon, la cual es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes; las cláusulas producidas por estudiantes del nivel A2 y B1 del MCERL. Dicha prueba permite contrastar dos muestras y se utiliza como alternativa de la *t* de Student. De igual forma, es posible utilizarla

en muestras pequeñas con las condiciones necesarias de tener muestras independientes con varianzas y asimetría similares sin asumir un comportamiento normal.

Resultados

Los resultados del análisis estadístico se presentan en el Cuadro 4.

El P-valor obtenido de esta prueba fue de 0.008869, y dado el valor $\alpha = 0.05$ es posible concluir que hay suficiente prueba estadística para rechazar la hipótesis nula. Por ello, las poblaciones de este estudio no son idénticas y sí hay una diferencia significativa entre los estudiantes del nivel A2 y los estudian-

tes del nivel B1 del MCERL en cuanto a la producción de cláusulas relativas de sujeto y objeto.

Posteriormente se realizó la prueba estadística de Chi cuadrada para analizar la relación entre el tipo de cláusula relativa y el nivel de proficiencia de los estudiantes (ver Cuadros 5 y 6).

El valor calculado de Chi cuadrada es de 4.011 y el valor crítico es de 3.8453 y debido a ello, se puede rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, sí existe una relación entre el tipo de cláusula relativa y el nivel de proficiencia.

Finalmente, a partir de las cláusulas relativas producidas, se detectaron y clasificaron los errores de acuerdo con el nivel de los textos escritos producidos: A2 y B1 del MCERL (ver Cuadro 7).

Cuadro 4. Media y desviación estándar del porcentaje de cláusulas relativas de sujeto y de objeto

Grupo	n	Media	SD	Grados de libertad	Valor p
A2	15	53.32	15.25	14	0.008869
B1	15	69.38	14.39	14	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Frecuencias observadas de cláusulas relativas de sujeto y objeto

Nivel	Cláusula relativa de sujeto	Cláusula relativa de objeto	Total
	Frecuencia observada	Frecuencia observada	
A2	85	12	97
B1	140	40	180
Total	225	52	277
Porcentaje	81%	19%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Frecuencias esperadas de cláusulas relativas de sujeto y objeto

Nivel	Cláusula relativa de sujeto	Cláusula relativa de objeto	Distancias Chi Cuadrada	
	Frecuencia esperada	Frecuencia esperada		
A2	78.79061372	18.20938628	0.4893537	2.1173958
B1	146.2093863	33.79061372	0.26370727	1.14104107
Total	78.79061372	18.20938628	Valor de Chi calculada	4.01149783
			Valor de Chi tabla	3.84539096

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Frecuencias y porcentajes de errores en la producción escrita de cláusulas relativas

Tipo de error	B1		A2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Morfológico	15	14%	25	16%
Lexical	22	21%	16	10%
Sintáctico	19	18%	33	22%
De omisión	10	10%	17	11%
De transferencia	17	16%	24	16%
Intralingual	21	20%	38	25%
Total	104	100%	153	100%

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Los resultados de esta investigación muestran implicaciones destacadas en cuanto a la adquisición de una estructura gramatical en una segunda lengua de estudiantes adolescentes del nivel medio superior nativo hablantes del español (L1). Es importante mencionar que este tipo de adquisición en el contexto escolar provoca ciertas limitaciones debido a que los participantes de este estudio están expuestos únicamente cinco horas a la semana al aprendizaje del inglés (L2) durante los seis semestres del bachillerato y actualmente se encuentran cursando el cuarto semestre.

A partir de la prueba de producción, los resultados indican que las relativas de sujeto fueron más fáciles de producir que las relativas de objeto. Se mostró que los estudiantes del nivel B1 tienen una probabilidad del 9.85% de producir una cláusula relativa de sujeto en comparación con los estudiantes del nivel A2. Los estudiantes del nivel B1 demostraron que pueden confiar en la transferencia de la L1 y en un aprendizaje de la L2 para la producción de éstas. Por ello, se puede concluir que para los estudiantes del nivel B1, la producción de las cláusulas relativas de sujeto, al tener una mayor frecuencia, evidencia la presencia de claves locales confiables. Por otro lado, los estudiantes del nivel A2, evidenciaron que aún no tienen claves locales disponibles lo suficientemente estables para la producción correcta de este tipo de cláusulas en un discurso escrito.

Por otro lado, para los estudiantes de ambos niveles, fue mucho más complicada la producción de las relativas de objeto al mostrar una frecuencia menor. Esto se puede interpretar debido a los efectos de NPAH explicado por la hipótesis de la distancia lineal, pues el vínculo incrementa la dificultad del procesamiento de una oración en la distancia de forma lineal entre los vacíos y los rellenos, como sucede en el caso de las relativas de sujeto y objeto. Sin embargo, en las relativas de sujeto la distancia entre el relleno y el vacío es mínima; el único elemento que ocurre entre ellos es el relativizador. En cambio, en las relativas de objeto, el relleno y el vacío son separados entre ellos por el sujeto y el verbo. Sumado a ello, el procesamiento cognitivo llevado a cabo bajo esta hipótesis se hace durante el procesamiento superficial de la estructura. Wanner y Marastos (1978) argumentan que es muy difícil para el procesador humano mantener el relleno en la memoria de trabajo hasta que encuentre

el vacío, el cual provee la información necesaria para integrar al relleno en la cláusula relativa. Entonces, las relativas de objeto son más difíciles que las relativas de sujeto ya que en las primeras el relleno debe ser retenido por más tiempo en la memoria de trabajo.

A partir del análisis de errores se pudo observar disimilitud del proceso de la L2 de los estudiantes de ambos niveles. Esto puede deberse a que no dispusieron de tanto tiempo para reconfigurar su sistema lineal de español (L1) para lidiar con el vacío y la correferencia requerido para las cláusulas de sujeto y objeto en inglés (L2). De ahí que se pudo observar la simplificación al utilizar estructuras más simples en vez de las relativas, y la omisión en cuanto a la ausencia de elementos necesarios para la gramaticalidad de la estructura de las cláusulas. De igual forma, los estudiantes aún no han podido aprender a enfocar los roles locales de la oración, por ejemplo, la morfología de los verbos, el uso correcto de elementos lexicales (evitar traducciones directas de palabras de la L1 a la L2) y evitar errores sintácticos: orden correcto de palabras y concordancia entre sujeto y verbo.

Como conclusión, este estudio muestra que puede haber una combinación de la hipótesis de la distancia lineal y el procesamiento basado en claves de los resultados pues la producción de las oraciones fue mediada por la identificación de perspectivas y el procesamiento fue más fluido cuando el lenguaje producido proveía claves estables para la integración inmediata. En este caso, el marcador nominal sirvió como una clave confiable para la producción de cláusulas relativas de sujeto. De igual forma, es importante mencionar que los dos grupos requirieron de ajustar su clave predominante de L1 a la L2 y este efecto está localizado en el nivel de clave individual, más que en el patrón tipológico general.

Finalmente, los resultados mostraron que el procesamiento de la L2 no es muy diferente al de la L1, pero sí existe una variación en términos de qué competencia lingüística debe ser utilizada. Y, en cuanto a la detección de claves, es todavía un tanto incorrecta para los estudiantes del nivel medio superior de los niveles A2 y B1 del MCERL, ya que hubo diversos errores argumentales y semánticos en la producción de cláusulas relativas.

Referencias

- Berman, R. A. y Slobin, D. (Eds.) (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Ann Snow, M. (Eds.) (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4ta ed.). Heinle, Cengage learning.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Editorial Universidad, segunda edición.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Topics in Applied Psycholinguistics. Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work. The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press Inc.
- MacWhinney, B. (2005a). A unified model of language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 49-67). New York: Oxford University Press.
- MacWhinney, Brian (1982). Basic syntactic processes. In Stan Kuczaj (Ed.), *Language Development: Syntax and Semantics*, Vol. 1 (pp. 73-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (2008). *How Mental Models Encode Embodied Linguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth (1989). *The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University Press.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*, Austin TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2010). *Language Sampling with Adolescents*. San Diego, CA: Plural.
- O'Grady, William (1996). Language Acquisition Without Universal Grammar: A General Nativist Proposal for L2 Learning. *Second Language Research*, 12, 374-397.
- Quirk et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Pearson Longman.
- Shopen, T. (Ed.) (2007). *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarallo, F. & Myhill, J. (1983). Interference and Natural Language Processing in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 33, 55-76.
- Wanner, E. & Marastos, M. (1978). An ATN Approach to Comprehension. *Linguistic theory and psychological reality*, ed. by Morris Halle, Joan Bresnan and George Miller, 119-61. Cambridge: Cambridge University Press.